

# **Módulo 3. La interacción entrenador-jugador. ¿cómo optimizar el intercambio de información y tener un mayor impacto en el proceso de aprendizaje? Entender las condiciones del entorno a través de las cuales se facilitan y se generan los comportamientos naturalizados del jugador**

## **Unidad 3.1 El entrenador es parte del entorno de aprendizaje**

El módulo anterior nos ayuda a entender las variables y condicionantes que conforman el rol del entrenador y, a la vez, nos hace reflexionar acerca de cómo podría cambiar nuestra visión sobre este rol si los estímulos a los que está expuesto en su macroentorno se modifican. En este sentido, nos parece relevante considerar al entrenador como un ser humano que se relaciona con el entorno y que, al igual que el jugador, adquiere habilidades y destrezas para ser cada vez más eficiente en el contexto cambiante en que se desenvuelve. No podemos caer en el error de predeterminedar el rol del entrenador y considerarlo una mera pieza con un rol preestablecido. Es necesario comprender que un entrenador también pasa por un proceso de aprendizaje y cohabita con el proceso de



desarrollo de los jugadores, y que, por lo tanto, tiene el mismo derecho a explorar, a errar y a cumplir sus propias expectativas.

Ahora bien, ¿qué significa exactamente que el entrenador sea parte de este entorno de aprendizaje? ¿acaso no lo es ya, cuando le asignamos a un equipo y debe dirigir los entrenamientos y los partidos?

Pensemos por un momento en la relevancia de este rol en la práctica deportiva de base y en el aprendizaje de las habilidades que se requieren para jugar a fútbol. ¿Es realmente imprescindible la presencia de un entrenador para que los jugadores mejoren? Si viéramos cómo, desde niños, en el colegio, en las calles o incluso en casa, el jugador o los jugadores se autoorganizan para diseñar sus propios juegos y montar sus propios partidos, entenderíamos que el rol del entrenador no es indispensable para que se ponga en práctica una actividad de fútbol.

El ejemplo de *street football* (la práctica libre y no estructurada de fútbol, de la cual hablaremos más adelante) también nos muestra la capacidad del jugador para diseñar una sesión para ellos mismos y conseguir llegar a niveles altos de desempeño y de competición a través del aprendizaje entre iguales. Los beneficios de este tipo de práctica se detallarán en los próximos apartados ya que consideramos que estas características se puedan representar en las sesiones de entrenamiento diseñadas por un entrenador y sacar el máximo beneficio de ellas.

Sin embargo, ¿qué nos aporta la práctica guiada por un entrenador? ¿Por qué se han impulsado los entornos en los cuales hay un especialista que guía el proceso de entrenamiento cuando se ha demostrado que el jugador puede aprender por sí mismo? Aquí es donde precisamente el concepto de metodología cobra sentido, ya que trata de no focalizarse en el destino en sí, sino en el proceso que lleva a ese destino. Además, el entrenador, como guía del proceso, puede aglutinar toda la información del entorno del deportista y establecer un proceso gradual para que cada uno de los jugadores pueda optimizar y maximizar su desarrollo y aprendizaje.

En otras palabras, podríamos decir que la presencia de un entrenador que tiene la intención de ayudar al jugador a alcanzar su máximo potencial y que entiende los constreñimientos extrínsecos e intrínsecos a él, puede suponer un acelerador de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, es conveniente subrayar que, para que esto último alcance su máxima expresión es necesario que:

- 1) La intención de ayudar al jugador sea genuina, es decir, que realmente responda a la capacidad del técnico formador para relativizar muchos de los factores presentes en el entorno y centrarse única y exclusivamente en el desarrollo integral del deportista.
- 2) Entendamos que acelerar su aprendizaje no significa que adquiera unas habilidades definidas por nosotros, sino que se nutra de unas competencias para



que el aprendizaje se expanda y siga su curso en múltiples contextos (se tratará más adelante el concepto de **aprender a aprender**).

### **La práctica libre y la creatividad**

Antes de hacer más hincapié en el valor añadido que aporta el entrenador en el proceso de aprendizaje y cómo este puede ser un generador de entornos óptimos para que exista un intercambio constante de información entre la tarea y el jugador, creemos complementario describir las condiciones que se dan en la práctica libre (o sin supervisión del entrenador), y así introducir aquellas características esenciales que se requieren en el contexto del desarrollo motriz. De esta manera, siguiendo el hilo del anterior apartado, el entrenador será capaz de entender mejor el proceso de aprendizaje que sigue el jugador y podrá tenerlo en cuenta a la hora de proponer la práctica de entrenamiento (y como consecuencia, optimizar y maximizar la asimilación de la información del juego por parte del jugador).

En primer lugar, se pretende aclarar que no es el juego de calle como tal lo que ha producido la emergencia de jugadores talentosos y creativos (o al menos, bajo los criterios a los que se hace referencia habitualmente, siendo estos los que describen a un jugador vistoso, muy técnico e incluso extravagante), sino que es el conjunto de constreñimientos, a diferentes escalas temporales, y el hecho de haberse dado en un momento concreto y determinado, lo que ha facilitado esta asociación entre el juego de calle y la emergencia creativa.

Pongamos por ejemplo que, impulsado por el estudio de los beneficios del fútbol de calle, ahora se propusiera hacer más partidos de fútbol en las calles. Sería fácil imaginar que las personas involucradas en este proyecto montarían un espacio que se asemejara a un asfalto con dos porterías (con un diseño *vintage*), se comenzarían a organizar partidos, se añadirían árbitros, público, y así sucesivamente hasta tener todos los elementos necesarios para llevar a cabo un partido de fútbol de calle. Quizás, incluso, si se llega a un buen nivel de rendimiento, se comenzaría a proponer la incorporación de entrenadores de *street football*, así como entrenamientos tres veces a la semana para jugar el partido oficial el fin de semana.

Con todo esto, el fútbol se jugaría en la calle. Pero no mantendría la esencia que se respiraba en estos encuentros y, probablemente, el tipo de juego se parecería mucho al que vemos actualmente (en proporción a la normativa de uno y otro). Por lo tanto, no se trata de hacer canchas de fútbol en la calle en el contexto sociocultural actual, puesto que *a priori* esto tendría poco efecto si no se alinean el resto de los constreñimientos (tipo de sociedad, tipo de trabajos, tipo de afición por el fútbol, tipo de competiciones de fútbol base). Por el contrario, se trata de entender qué factores pueden ser de una riqueza constatada, y cómo se pueden trasladar estos al tipo de práctica actual. Puede que el



fútbol de calle no vaya a volver como tal, pero, como entrenadores ¿podemos estimular que se vivencien entornos similares?

**Figura 1: Fútbol calle y sus adaptaciones**



Fuente: Luque, F. [Usuario] (2014). Fútbol calle y sus adaptaciones. Recuperado de <https://futbolenpositivo.com/el-futbol-en-la-calle-y-la-perdida-de-sus-beneficios/>.

El anterior ejemplo expuesto, con cierta ironía, refleja nuestra focalización hacia aquello superficial y no lo trascendental. Ahora bien, sí cabe mostrar un interés y cierta preocupación por el incremento de la práctica estructurada y, derivada de esta, el decrecimiento de la práctica libre y no supervisada, la cual fomenta el alfabetismo físico y debería ser considerada un elemento esencial para el desarrollo psicológico, social y motor de los jóvenes (Barreiro y Howard, 2017).

Sin embargo, el elemento diferencial de aquella práctica callejera (así como otras prácticas no estructuradas) era la autoorganización y la autogestión del jugador respecto al propio juego y a los participantes de este. Por lo tanto, se propiciaban unas condiciones sin igual para la emergencia de comportamientos naturalizados y creativos, así como una diversidad de interacciones entre múltiples participantes, cada uno de ellos con unas características propias y únicas.

Esto era posible, en gran medida, porque el juego era la principal base para que el jugador regule sus comportamientos y explore aquellas respuestas motrices más eficientes ante el reto de superar a un adversario, pasarle la pelota a un compañero que no conocía, o a marcar un gol en una portería de dudosas dimensiones. Incluso el uso de las paredes, el tipo de superficie en el que se jugaba o el tamaño del balón que se utilizaba, se convertían en un sinfín de nuevas posibilidades de acción para el aprendiz, que tenía como único objetivo el jugar.

Al respecto, en un artículo reciente se describe el tipo de diseño que utilizan los videojuegos para ser adictivos para los niños, y muchas de las características que se mencionan no se encuentran presentes en los entornos deportivos (Lara-Bercial, 2020).

Por ejemplo, el excesivo control o *feedback* externo (y no proveniente del propio juego), las largas temporadas que mantienen unos estímulos similares durante un largo periodo de tiempo, la focalización sobre el error y la corrección de este, etc., son aspectos que no tienen cabida en los videojuegos. Por el contrario, los videojuegos destacan por dar un constante *feedback* implícito al juego (es decir, si no se consigue el objetivo de un modo, se deben buscar nuevas formas para lograrlo); ser divertidos y suministradores de dopamina (con nuevas experiencias y modalidades constantes); y escasos riesgos de fallo, puesto que lo estimulante consiste en probar e intentar.

Sin entrar mucho más en detalle, este ejemplo de *gamificación* es uno de los elementos a tener en cuenta para el desarrollo de las habilidades y competencias de las personas, estemos en el ámbito que estemos. Por ejemplo, Rober (2018) justamente expresa los beneficios del juego para incrementar y optimizar el proceso de aprendizaje. Este es un aspecto que podemos tener muy en cuenta como entrenadores y preguntarnos ¿mis jugadores **juegan o entrenan** fútbol? ¿hacemos juegos de fútbol o hacemos ejercicios y tareas? Aquí está la esencia de este fútbol de calle, donde los goles, el ganar, el perder, daba por igual alegrías y frustraciones, pero seguramente quedaban en un segundo plano respecto a la importancia de querer y poder jugar este gran deporte.

Si volvemos al desarrollo de la creatividad que se da en contextos de este tipo, cabe definir qué es exactamente este concepto y cuándo se origina. En este sentido, y para entender el papel que desarrolla esta práctica libre en la emergencia de comportamientos creativos, nos sirve la idea de Orth, van der Kamp y Button (2018) cuando se refieren a las acciones motrices creativas como elemento emergente de la variabilidad del movimiento. Esta hace énfasis en el hecho de que, al contrario de cómo se ha propuesto habitualmente (se origina una idea creativa de manera cognitiva y luego se puede aplicar para solucionar un problema), las acciones creativas emergen en el mismo acto, es decir, no son anteriores al acto.

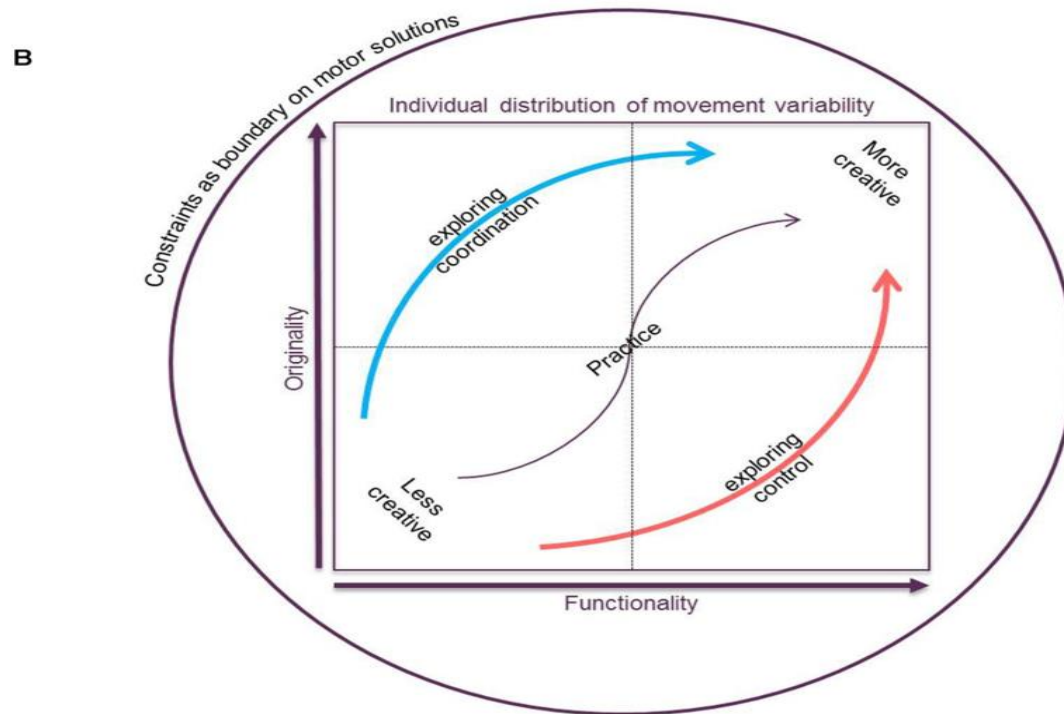
De esta manera, una expresión creativa es aquella acción o interacción que es:

- 1) un nuevo patrón de movimiento para el individuo o grupo, y
- 2) este es funcional y eficiente, ya que se adapta a los constreñimientos del problema que se ha originado con tal de resolverlo.

Es importante señalar la importancia que tiene la exploración en este proceso creativo, y cómo es esta la que incrementa las posibilidades de variar los patrones de movimiento funcionales a los cambios que presenta el entorno. Por lo tanto, dada esta variación constante que presenta el juego del fútbol, los participantes no buscan soluciones creativas para resolver, sino que a medida que interactúan con la actividad e intentan satisfacer los nuevos constreñimientos que aparecen, descubren nuevas y eficientes acciones e interacciones (creativas).



**Figura 2: Relación entre originalidad y funcionalidad durante la práctica para el desarrollo de la creatividad**



Fuente: Orth, D., Kamp, J., Memmert, D., y Savelsbergh, J. (2017). Relación entre originalidad y funcionalidad durante la práctica para el desarrollo de la creatividad, p. 4.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN
Constraints as boundary on motor solutions	Restricciones como límites en soluciones motoras
Individual distribution of movement variability	Distribución individual de variabilidad de movimiento
Originality	Originalidad
Exploring coordination	Coordinación exploratoria
Less creative	Menos creativo
Practice	Práctica
Functionality	Funcionalidad

Es decir, tal y como se puede observar en la figura, cuanto más práctica y más exploración exista en ella (tanto en los patrones de coordinación como de control), mayor originalidad y funcionalidad encontrarán los movimientos.

### **¿Y qué papel juega el entrenador en todo este proceso?**

La detección, modificación y manipulación de los constreñimientos existentes en la práctica, serán la mejor herramienta para regular, individualizar y atraer los comportamientos emergentes a nuevas soluciones eficientes. Es clave entender que no



es suficiente con el diseño de sesiones llenas de constreñimientos, sino que es fundamental permitir la exploración.

Aquel entrenador que utilice constreñimientos para conseguir que los jugadores realicen los comportamientos que él desea, tiene el riesgo de sobrecargar de información el entorno de aprendizaje (muchas prohibiciones u obligaciones, o, en general, un exceso de normativa) y de que las soluciones que se den no sean originales ni funcionales, ya que no responderían a lo que demandan los constreñimientos del entorno, sino a lo que demandan los constreñimientos del entrenador.

Para optimizar este proceso creativo, será necesario generar contextos en los cuales prime la emergencia del comportamiento exploratorio, esto es, que el entrenador no esté necesariamente vinculado constantemente al resultado o al desenlace de las soluciones, sino que su intención principal sea establecer un marco de referencia (unos grandes objetivos, una intención colectiva, una dinámica de juego), para que el jugador (o los jugadores) se desenvuelva en ellos y consiga dar con esas interacciones más eficientes, y de manera variable.

**Figura 3: Comportamiento exploratorio y orientado del jugador en relación a la propuesta del entrenador**



Fuente: adaptado de Damunt y Guerrero, 2020.

En este marco de práctica tiene cabida el comportamiento orientado. El hecho de tener unas intenciones generales respecto al equipo, conlleva a que el entrenador presente

unas sesiones de entrenamiento y unas situaciones simuladoras preferenciales que estén impregnadas de su idea de juego y que, por lo tanto, ya coartan en cierta medida los tipos de interacciones que se vayan a dar (por ejemplo, hacer situaciones sin porterías para reducir las finalizaciones e incrementar las posibilidades de pase entre compañeros porque se le quiere dar importancia a este aspecto de manera colectiva). No obstante, si el foco del entrenador consigue estar en proponer nuevos retos dentro de ese contexto (constreñimientos) y no en esperar conseguir una solución predeterminada, podemos tener la certeza de, al menos, estar más cerca de contribuir en el desarrollo de su capacidad creativa.

Para dar por finalizado este apartado, donde se pretende mostrar la importancia de las condiciones que permiten el desarrollo de la creatividad, nos parece conveniente remarcar lo siguiente:

- 1) la definición de **exploración** (Cambridge Dictionary, 2020), la cual hace referencia al acto de buscar algo o de ir a algún lugar para aprender de él. Esta es muy acertada para el tema que nos ocupa, y
- 2) el concepto de **constreñimiento** y el potencial que tiene su uso para generar nuevos grados de libertad (paradoja de la creatividad), tal como se explica en el artículo de Torrents, Balagué, Ric y Hristovski (2020).

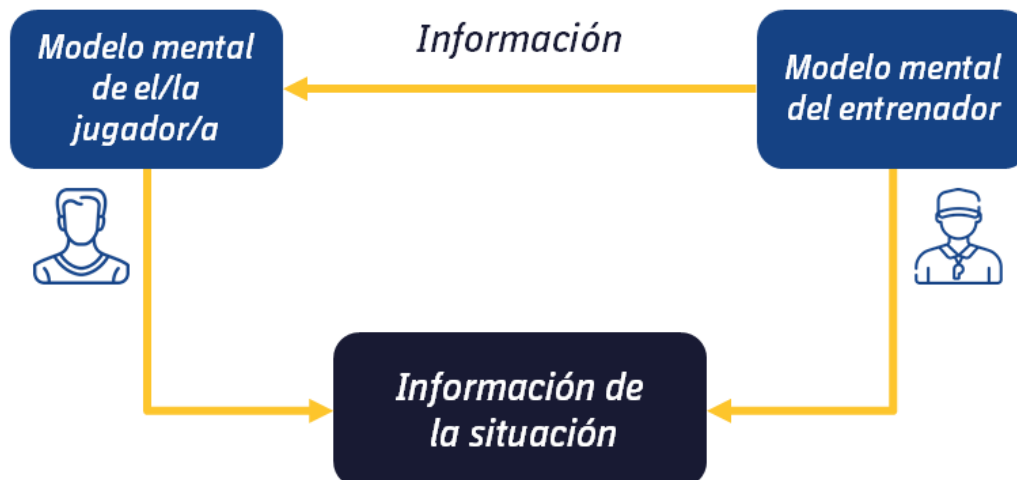


## Unidad 3.2 La información del entrenador

En el paradigma tradicional, el entrenador es quien tiene el conocimiento y, por lo tanto, se considera un rol necesario para la transmisión de esta información al jugador. Este proceso lineal y unidireccional, lleva implícito la creación de un modelo mental del entrenador relacionado con un conocimiento extenso sobre el juego y su enseñanza, y se basa en trasladar este mismo modelo al esquema cognitivo del jugador, como si se tratara de una mochila vacía a la que hay que llenar con nuevos conocimientos.

Desafortunadamente, ni el jugador viene con una mochila vacía de experiencias, ni el fútbol es un juego en el cual se pueda trasladar la información verbal (saber) a la práctica (saber hacer). Como entrenadores, podemos marcar la diferencia si entendemos que las vivencias y las situaciones son nuevas oportunidades de intercambio de información mucho más ricas y significantes.

**Figura 4: Información desde el modelo mental o desde la situación**



Fuente: adaptado de Verheijen, 2019.

Es por ello por lo que, como señalan Damunt y Guerrero (2020), en el nuevo paradigma, el entrenador tiene un papel, si cabe, aún más trascendental en el aprendizaje del jugador. No solamente es un portador de conocimientos, sino que estos están totalmente ligados al conocimiento del ser humano y de su potencial. Su capacidad para entender al jugador, así como la de generar y gestionar situaciones, será determinante en la

conformación de un ser humano deportista competente para relacionarse con el juego, en este caso, pero también con el mundo que le envuelve.

Para este fin, será imprescindible que el técnico, facilitador de la optimización del jugador y generador de contextos de aprendizaje óptimos, esté en constante interacción con los jugadores.

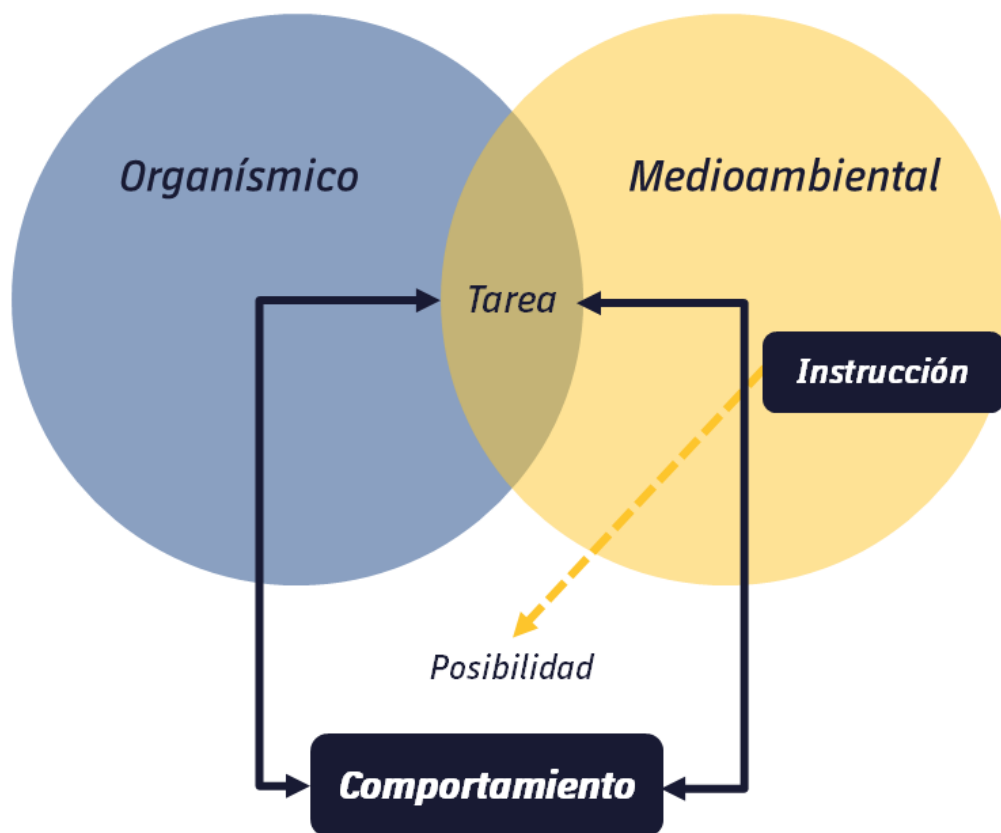
Ahora bien, esta interacción no será únicamente verbal ni directiva, sino que, ya sea a través del discurso, de la comunicación no verbal o de la tarea de aprendizaje, estará conectado e interrelacionado con cada uno de los integrantes del equipo. Es importante entender el tipo de información y el momento de estas interacciones, ya que, sin haber una fórmula general para todos los casos, será determinante la generación de las condiciones anteriormente mencionadas y que posibilitan así el comportamiento exploratorio.

Balagué, Pol, Torrents, Ric, Hristovski (2019) explican que las instrucciones verbales deberían estar orientadas, en gran medida, a procesos que se desarrollan en escalas temporales más largas, así como valores, intenciones, estrategias o grandes objetivos. Las instrucciones relacionadas a procesos que se dan durante el juego, así como las que pretenden imponer un tipo de solución motriz en específico (cómo regatear, a quién pasar el balón, cuándo finalizar), pueden entrar en conflicto con las diferentes posibilidades de acción que percibe el jugador y ser contraproducente.

Es importante destacar que la instrucción verbal actúa como un constreñimiento más y tiene un efecto en el participante. Esta puede ser productiva cuando se alinea con las intenciones y sus necesidades, en su continua búsqueda de soluciones motrices; pero puede ser limitante si se sobrepone al resto de constreñimientos e inhabilita la capacidad de exploración.



**Figura 5: Instrucción como constreñimiento afectación de posibilidades de acción percibidas durante el ciclo de percepción-acción.**



Fuente: adaptado de Balagué, N., Pol, R., Torrents, C., Ric, A., Hristovsk, R. (2019). Instrucción como constreñimiento afectación de posibilidades de acción percibidas durante el ciclo de percepción-acción, p. 4.

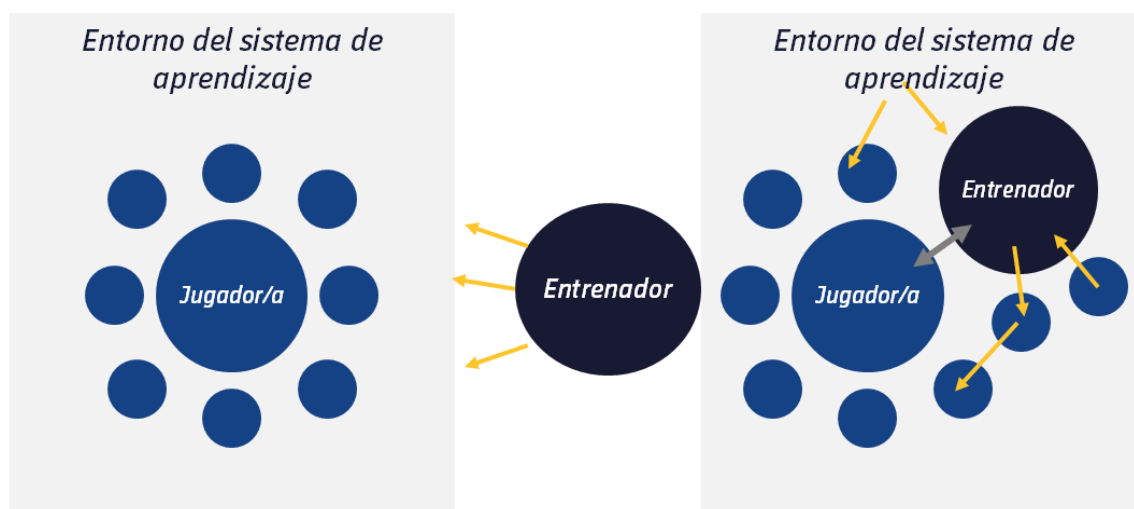
Dicho esto, conviene entender también por qué este tipo de comportamiento por parte del entrenador se da frecuentemente, y qué tipo de rol facilitaría la fluidez en el intercambio de información entre este y el jugador. Lo que parece ser evidente es que “cuando hay interacción entre el aprendiz y el profesor, el aprendizaje se incrementa respecto al *feedback* controlado extrínsecamente” (Orth, van der Kamp y Button, 2018, p. 148). Por ello, no se debería dejar de lado la importancia que tiene el técnico-facilitador en el entorno de práctica y sí se debería tener en cuenta que su participación activa es un elemento fundamental para la generación de contextos de aprendizaje.

Ahora bien, ¿no es esto lo que ya sucede en todos los ámbitos formativos? ¿acaso no hay ya un profesor, un entrenador o un líder de grupo que acostumbra a ser quien da información a los alumnos, jugadores o al resto de integrantes del grupo, para que estos aprendan?



Según Orth, van der Kamp y Button (2018), la conceptualización que se hace del entrenador, ya sea en la pedagogía más tradicional como en el aprendizaje guiado o provocado por constreñimientos, es una en la que su rol se basa en monitorizar, controlar y evaluar el entorno de aprendizaje diseñado. Es decir, el entrenador interactúa con los aprendices a través de la comunicación verbal y a través de la tarea, pero él no forma parte de este mismo sistema de aprendizaje, sino que se encuentra fuera de este y lo gestiona sin considerarse parte del mismo.

**Figura 6: Diferencia participativa del entrenador**



Fuente: adaptado de Orth, van der Kamp y Button, 2018.

Por ello es importante alejarnos de un enfoque antagonista en el cual consideremos que el hecho de que el jugador se autorregula y se autoorganiza en función del entorno, consiguiendo aprender por sí mismo, significa que el entrenador no es útil o imprescindible. Nada más lejos de la realidad. A lo que tienen que invitar las nuevas propuestas metodológicas es a cuestionar el actual rol del entrenador y a conseguir transformar su liderazgo y capacidad de canalizar toda la información presente, con tal de que pueda trascender en todas las dimensiones del jugador.

Si el entrenador se limita a decidir los objetivos de aprendizaje, a diseñar la sesión de entrenamiento, y que los constreñimientos y su intervención hagan el resto; nos perderemos la oportunidad de entender que él también aprende, se adapta y reconoce nuevas posibilidades de interacción en el propio sistema de aprendizaje. Es decir, el entrenador es parte de este contexto, no solo conseguirá invitar a la exploración y a fomentar la emergencia del comportamiento creativo, sino que él mismo se verá envuelto en un entramado de interacciones, de las cuales forma parte, y a las cuales se deberá adaptar constantemente y, por qué no, explorar nuevas formas de interacción a partir de

lo que aprende de este entorno (también de los jugadores), para ser cada vez más eficiente.

Como hemos dicho a lo largo de los anteriores apartados, no podemos olvidarnos que entrenar requiere también del aprendizaje de diferentes habilidades por parte del entrenador. Por lo tanto, ¿qué mejor manera de entrenar que ser una parte activa y uno más en el proceso de aprendizaje?



## Unidad 3.3 Generar contextos óptimos de aprendizaje

Si entendemos que el entrenador deja de ser un mero transmisor de la información y que también está involucrado en la propia conformación del entorno de aprendizaje, es decir, es parte del proceso y también aprende de este, cabe reflexionar en qué aspectos puede influenciar con tal de generar contextos óptimos para el desarrollo del jugador.

Normalmente, lo que prevalece en las formaciones a docentes o entrenadores es el **qué**, es decir, los contenidos y las enseñanzas que se deben impartir para así asegurarnos de que el aprendiz alcance los aprendizajes que se requiere en cada ámbito o en cada disciplina. A veces, incluso, se incluye el **cómo** hacerlo, a través de qué actividades de práctica y de evaluación; o el **cuándo**, es decir, la organización del momento en el que se van impartir estos estímulos educativos, ya sea en la propia sesión o a lo largo de la temporada, y de acuerdo con la etapa en la cual se encuentra el aprendiz (o jugador).

Sin embargo, lo carente de este modelo es que nos olvidamos de aquello esencial. No importa tanto el **qué** queremos enseñar, sino **qué** queremos generar en nuestros jugadores a partir de las necesidades e inquietudes que puedan mostrar en el entorno en el cual nos movemos. Asimismo, entender el **cómo** es el proceso de aprendizaje del ser humano, qué condiciones necesita y cómo se ve potenciado, nos ayudará a orientar nuestra mirada educativa a la generación de entornos óptimos para el aprendizaje, y no basados en estereotipos o modelos estándar de enseñanza.

Aquí lo relevante es conseguir que el jugador llegue a alcanzar un estado a través del cual pueda procesar, de manera continua y prolongada, el flujo de información presente en el entorno. Como menciona Sampaio (2019), no existe un profesional que desconecte sus habilidades del entorno. Es que no hay una manera más simplificada de representar este hecho que a través del denominado *estado de flow*, o, como lo define su autor original, Csíkszentmihályi (1997),

el estado mental operativo en el cual una persona está completamente inmersa en la actividad que ejecuta. Se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad. Este estado se logra dando confianza total al subconsciente (...), dejando espacio a la mente para que piense de manera creativa y estratégica sobre la tarea en cuestión. (p. 79)

Si esta definición no es suficiente para entender a qué estado nos referimos, el siguiente vídeo nos puede ayudar.



## Video 1. Nirvana - In Bloom - Drum Cover

Fuente: Nandi Bushell (Usuario). (2019) *Nirvana - In Bloom - Drum Cover* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Mlm0qws5kjE>

Muestra a una niña tocando la batería, totalmente conectada a ese momento y sintiendo cada una de las acciones que realiza para emitir los sonidos que pretende, sin necesidad de pensar o de ser consciente de lo que hace.

En definitiva, utilizando la metáfora de un conductor de coches de carreras, se trata de que el coche no sea un instrumento a partir del cual el piloto realiza las acciones que necesita hacer para correr por la pista, sino que el coche se convierta en una parte de él, que sea una extensión de su cuerpo (corporizado). De este modo, aquello que hace el coche es producto de la conexión entre el piloto (que no racionaliza que lleva un coche) y el entorno en el cual se desempeña (es decir, la pista de carreras).

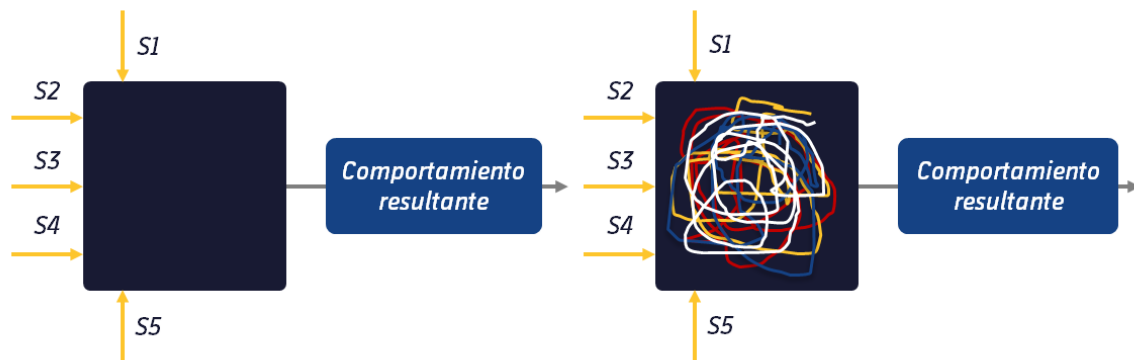
¿Podemos conseguir esta sensación con nuestros jugadores? ¿Pueden estar totalmente conectados al juego y a las múltiples posibilidades de acción que este ofrece sin ver interrumpida esta conexión? A continuación, y a modo de decálogo para hacerlo más tangible, se proponen diversas estrategias a utilizar:

### 1) Evalúe el estímulo y no el comportamiento

Este es un aspecto fundamental y que hace referencia a la teoría de la caja negra, metáfora que señala que en un sistema solo podemos observar los *inputs* y los *outputs*, pero no los procesos internos. Es decir, el comportamiento resultante proviene de la interacción e inacción de muchos estímulos (algunos de los cuales probablemente no consideremos en el momento de llevar a cabo una práctica), y es imprescindible que mantengamos una mirada lo más neutra posible para entender por qué han surgido estos comportamientos y no para juzgar e intentar cambiarlos directamente.



Figura 7: Estímulo - respuesta sin certeza



Fuente: elaboración propia.

Como entrenadores, centrarnos en que constantemente suceda aquello que hemos planificado o que los jugadores interactúen de una manera predeterminada, puede llegar a ser frustrante. Lo que nos hace desatender información valiosa que nos puede servir como referencia para continuar conformando espacios de aprendizaje de calidad.

Es posible llegar a un nivel de experiencia en el cual, con altas probabilidades, sepamos qué estímulos puedan llevar a la aparición de un comportamiento (o una serie de comportamientos) en concreto. Pero atenerse a esto únicamente puede conducirnos al error de promover situaciones muy cerradas y poco permeables a la innovación. La desvinculación emocional del entrenador con respecto a los comportamientos emergentes, es decir, el no querer controlar y modificar todo aquello que se sale del guion, se convierte en un pilar fundamental para garantizar una conexión entre el jugador y el entorno.

2) Realice cambios en el entorno para fomentar la exploración a través de la incertidumbre y la impredecibilidad

Generar nuevos entornos permiten mantener al jugador en condiciones de atención óptima, además de proveer un contexto que favorece la emergencia de nuevos comportamientos transferibles a la práctica habitual. Tal y como explica Orth, Kamp, Memmert y Savelsbergh (2017) cuanto más abierto el sistema atleta-entorno, mayores serán las oportunidades para el intercambio, las interacciones y la exposición a experiencias de variedad, novedad, complejidad y desequilibrio funcional (potencial para momentos creativos), lo que reafirma algunas de las ideas que se han comentado con respecto a la capacidad del entrenador para mimetizar condiciones semejantes a las de la práctica libre y no supervisada.

Es importante que el diseño de estas nuevas situaciones sea coherente y que no se trate de generar una variabilidad desmedida, sino que el jugador sea capaz de



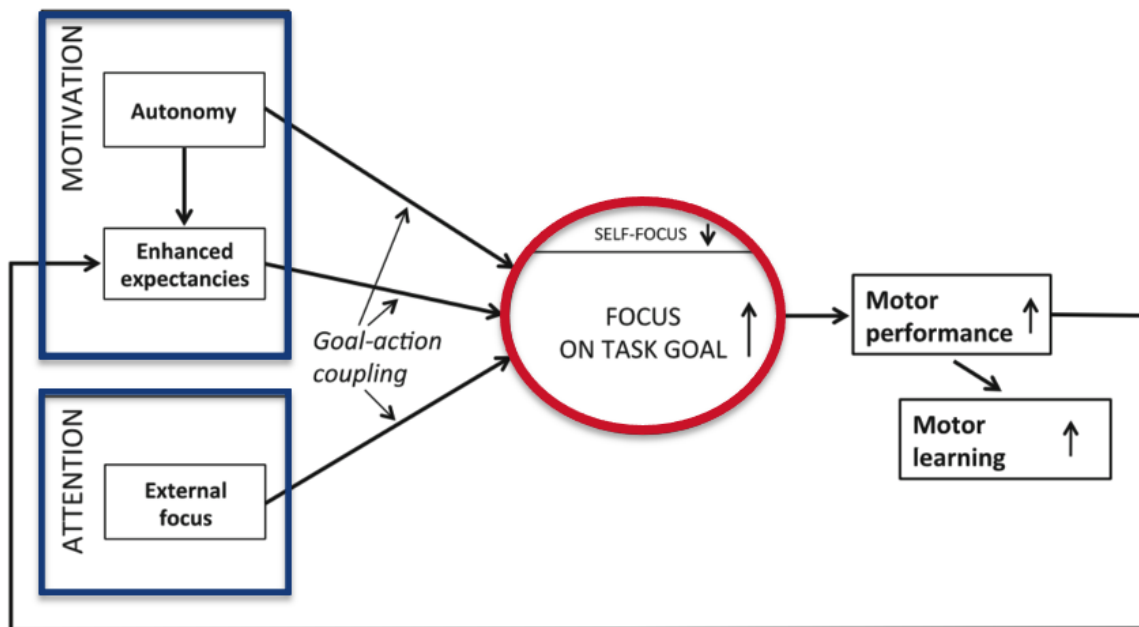
reconocer ese nuevo entorno como uno propicio para desarrollarse en la actividad que le ocupa, y atender a las nuevas perturbaciones. Para ello, es fundamental que estos entornos se caractericen por el fomento de la incertidumbre, la impredecibilidad e, incluso, ciertos niveles de presión, tensión o ansiedad; suponiendo en el jugador un estado mínimo de atención y de conexión con el nuevo contexto (Ragan, 2019).

### 3) Incremente la focalización en el reto presente

Las condiciones que incrementan el aprendizaje y el rendimiento motor están estrechamente ligadas con un foco de atención hacia la tarea, el objetivo de esta y el reto que supone, y no con un foco hacia uno mismo y el movimiento o comportamiento que se tiene que realizar para conseguir hacer la tarea.

De esta manera, Wulf y Lewthwaite (2016), proponen un esquema en el cual se relaciona el tipo de motivación y atención que requiere el jugador con tal de favorecer el acoplamiento de sus acciones e interacciones con respecto al objetivo de la tarea. Este foco en la finalidad, y no en la forma de conseguirla (autofoco), incrementa los niveles de rendimiento y aprendizaje motor.

**Figura 8: Focalización hacia el objetivo de la tarea (potenciadas a través de la motivación y la atención)**



Fuente: Wulf, G., y Lewthwaite, R. (2016). Focalización hacia el objetivo de la tarea (potenciadas a través de la motivación y la atención), p. 10.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN
MOTIVATION	MOTIVACIÓN
Autonomy	Autonomía
Enhanced expectancies	Expectativas mejoradas
ATTENTION	ATENCIÓN
External focus	Foco externo
Goal-action coupling	Acoplamiento objetivo-acción
SELF-FOCUS	ENFOQUE EN SÍ MISMO/A
FOCUS ON TASK GOAL	ENFOQUE EN EL OBJETIVO DE LA TAREA
Motor performance	Rendimiento motor
Motor learning	Aprendizaje motor

De acuerdo con esta idea, podemos hacer referencia a los tres elementos indispensables para la consecución de las condiciones de práctica que desencadenan este proceso, así como las diferentes consideraciones para optimizarlo:

- Dar cabida a la autonomía del jugador: “sentir que controlamos y tenemos impacto sobre el entorno en el cual operamos es una necesidad biológica” (Wulf y Lewthwaite, 2016, p. 11). Además, del modo en que proponemos los contextos de aprendizaje estamos muy cerca de promocionar a seres pasivos que simplemente reciben información y actúan en consecuencia. Por lo tanto, este concepto de autonomía no se refiere a dejar al jugador tener los máximos grados de libertad posibles (cabe recordar la paradoja de la creatividad: reducir grados de libertad ayuda a la emergencia de nuevos comportamientos, siempre que se den en un contexto donde se fomente la exploración), sino que se basa en la confianza que depositamos en el jugador y en su capacidad para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje y de afrontar los nuevos retos.

Así, es coherente pensar que esa posible vinculación emocional del entrenador con los comportamientos deseados puede reprimir la capacidad de autogestión y adaptación del jugador. Si no se parte desde la confianza en el jugador y no se le otorga la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, será inviable atender a la necesidad biológica de la autonomía.

Como se indica en el mismo artículo (Wulf y Lewthwaite, 2016), elecciones incidentales tan sencillas como escoger la tarea que se quiere realizar, los compañeros con los que se quiere ir y los momentos de recibir *feedback*, incrementan en gran medida el sentimiento de independencia.



- Incrementar las expectativas positivas se basa en generar unas condiciones en las cuales los jugadores sientan que el reto que tienen delante es alcanzable y que aquello que hacen les permitirá encontrar la solución. “La convicción de que uno lo está haciendo bien y la confianza de seguir siendo capaz de hacerlo bien en el futuro (...), son condiciones consistentes que conllevan un rendimiento y aprendizaje óptimo” (Wulf y Lewthwaite, 2016, p 3).
- Contrariamente a lo que se puede percibir, que haya unas expectativas positivas no significa que todo salga bien y que no se haya tenido que pasar por dificultades, sino que estaría más relacionado al hecho de sentir confianza a pesar de los retos que implica la tarea. Nuestro rol como entrenadores puede tener un gran impacto en este aspecto, ya que nuestro conocimiento de los jugadores y del juego, nos permite encontrar el nivel óptimo y adecuado para incrementar estas expectativas de rendimiento.

Ragan (2019) denomina esto como las dificultades deseables, aquel punto exacto donde la tarea no es ni demasiado fácil, ni demasiado difícil, sino que lleva al jugador a unas condiciones de metaestabilidad (concepto que explica la propiedad de los sistemas a estar en un estado aparente de equilibrio, pero que pueden cambiar con facilidad a un estado más estable) y de constante fluctuación con el entorno.

También hay otros aspectos complementarios que permiten incrementar estas expectativas, por ejemplo, podemos destacar sobre todo el *videofeedback*, o el afecto positivo, ambas estrategias relacionadas con el fomento de una mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) y de que el jugador se adueñe de su propio proceso de aprendizaje.

- Dirigir la atención al objetivo de la tarea (foco externo) promueve una utilización más automática, rápida y refleja de los procesos de control del movimiento (el inconsciente), y no da paso a un sistema motriz constreñido en el cual hay una congelación de grados de libertad (parálisis por análisis), fenómeno que se da cuando hay un foco interno (Wulf y Lewthwaite, 2016). En este sentido, es fundamental ser capaces de invitar al jugador a centrarse en aquello que tiene delante y sacar el máximo provecho de las posibilidades de acción que se presentan en el contexto diseñado. Además, es imprescindible aceptar la incertidumbre y centrar el foco de atención a los posibles retos que emerjan de este.

Desde un prisma más individual, cuando le decimos a un jugador que se mueva de una determinada manera o que dé el pase con una superficie en concreto, vemos cómo la atención del jugador ya no se dirige a la intención de este movimiento o pase, sino que pasará a focalizarse en cómo hacer el



gesto. Esto supone, en primer lugar, una pérdida de información del entorno que puede ayudarle a resolver el problema y, a su vez, un desacoplamiento del ciclo de percepción y acción, producido por la realización de una acción motriz de manera desconectada del entorno.

De manera colectiva, sucede lo mismo cuando proponemos tareas en las que el objetivo es realizar un comportamiento predeterminado y no relacionar este a la resolución de un problema. Esto conlleva a plantear tareas con movimientos automatizados o comportamientos preestablecidos o, por otro lado, tareas muy constreñidas para que los grados de libertad se reduzcan a tener que hacer aquello que se quería. La repetición sistemática de los comportamientos que se dan, sin un contexto que dé soporte a la intencionalidad de estos, no permitirá dirigir la atención a la información relevante del entorno, sino que estará orientada a realizar las interacciones que se ha pretendido conseguir con el diseño.

Es fundamental que, desde nuestro rol de entrenadores, sepamos convivir con los aspectos cambiantes del entorno y guiar al jugador a través de este, y orientar su foco de atención (por ejemplo, a través de preguntas) hacia aquellos detalles presentes en el juego que le acercará un poco más a la consecución del objetivo de la tarea.

#### 4) Diga lo que piensa, pero piense lo que dice

Todos los aspectos anteriormente mencionados no tienen ningún tipo de sentido si el entrenador no cree realmente en este proceso de intercambio. Es común ver a entrenadores realizar algunas de las estrategias a las que nos hemos referido sin el efecto deseado. ¿Cuántas veces hemos hecho preguntas, no para que los jugadores reflexionen y busquen sus propias respuestas, sino para dar con la respuesta que nosotros esperábamos? Este ejemplo no representa la naturaleza de la pregunta, que busca hacer partícipe al interlocutor y abrir las posibilidades de exploración, sino que se utiliza la pregunta para hacer implícito, no con mucho éxito, aquello que podríamos decir de manera explícita.

Si no confiamos en el jugador y no le trasladamos la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, si no somos capaces de partir desde esta premisa, será poco fructífera nuestra intención de promover la autonomía, el incremento de expectativas y el foco externo en él.

Un elemento clave es la comunicación, ya que “tras nuestras palabras, hay un mensaje subyacente que manifiesta cómo pensamos y cómo nos comportamos” (Harjiv, 2019). Las personas no captamos la literalidad de lo que se dice, sino que configuramos el significado del mensaje a través de la convivencia en un mismo contexto. Esto significa que dos personas que dicen las mismas palabras, pueden comunicar cosas completamente opuestas (véase la ironía o el sarcasmo).



Nosotros, como entrenadores, generamos un contexto con los actos del día a día y este comportamiento tiene un mensaje mucho más poderoso que cualquier cosa que podamos decir.

Para ser más conscientes del uso que tenemos del lenguaje y lo que comunicamos a través de él, se propone una serie de consideraciones relacionadas con los puntos anteriormente expuestos:

- Optimizar las palabras que empleamos. Añadir contingencia a la información que usamos, que no se formulen frases vacías. Es decir, tener en cuenta si realmente damos información y si además esta está consensuada con todos por igual. Por ejemplo, decir que “hay que crear más superioridades” puede parecer muy claro para el entrenador, pero quizás ese significado de superioridad no es compartido con el jugador. Además, crear superioridades es una frase tan abierta e interpretable que realmente muestra el continente (hay que hacer algo) pero no el contenido (qué hay que hacer).
- Proveer un foco de atención externo. Relacionar las palabras que se utilizan a la intención que se quiere conseguir, y no a la forma de ejecutar una acción o a aspectos internos de esta. El uso de verbos de acción y las frases relacionadas a intenciones concretas contribuyen a que el individuo focalice su atención hacia aquellos aspectos que le permiten interactuar con el entorno.
- Evitar los juicios. Asumir un rol de facilitador y de guía nos lleva a realizar acciones y a comunicarnos de manera asertiva y cooperativa. Esto no sucede así cuando realmente se asume un rol de instructor correctivo, en donde somos el canalizador de toda la información verbal y el *feedback* referente para el jugador. Esto significa que, incluso si transmitimos un refuerzo positivo, el entrenador puede enviar un mensaje de estar constantemente pendiente del jugador, y de ser él, y no este último, quien posee la solución al problema. Es importante entender que las informaciones que se intercambian con el jugador sean de origen altruista, que se realicen con la intención de que este descubra maneras de ser eficiente en su interacción con el entorno, y que no esté alimentada por otras causas ajenas a este proceso.
- Dar calidad al *feedback*. Individualizar la información, identificar los momentos idóneos de darlo y concretar el mensaje de esta, son elementos clave para promover una interiorización del *feedback* por parte del jugador, y ayudarlo a que genere unas expectativas positivas gracias a que esta información se adapta a sus características y a las circunstancias en las que se encuentra. Es frecuente utilizar los mismos comentarios y tonos con



jugadores diferentes, como si esta información fuera asimilada de la misma manera para todos; así como darla en momentos que quizás el propio jugador ya se ha dado cuenta de que ha errado. Esta necesidad por monitorizar y dar respuesta a todas las acciones, reducen la capacidad de autonomía del jugador (no siente que es él quien tiene impacto en el entorno), no permiten la creación de expectativas positivas (no depende de él conseguir superar el reto), y reducen el foco externo (desconectará de la información del entorno para focalizar en la del entrenador).

- Evitar mensajes limitantes. En definitiva, se trata de promover un lenguaje y una comunicación abierta, flexible, reflexiva y neutra, con la intención de que el jugador sienta que es él el protagonista de su propio aprendizaje, pero que puede contar con un guía dispuesto a ayudarle. Aquí cabe diferenciar lo que es limitar al jugador para que explore y descubra nuevas formas de expresión (utilización de constreñimientos), con el hecho de enviar continuos mensajes limitantes, y fomentar una mentalidad fija y rígida (Dweck, 2006).

Para finalizar con este largo apartado, se hace referencia al rol del entrenador como la ayuda y soporte que está presente, pero no es invasiva. Es decir, que no es intrusivo, pero está involucrado.

Creemos que el siguiente vídeo puede servir de metáfora. En él vemos a un oso que sube junto a su cría por una montaña nevada. La madre consigue llegar a lo más alto, y salvarse del alud de nieve, mientras que el osezno sigue intentando, una y otra vez (con varios intentos fallidos), trepar hasta donde se encuentra la madre. A pesar de la dramática escena, la actitud de la madre se basa en permanecer allí en lo más alto, mostrar a la cría que está allí, esperando, armada de paciencia y sin perder los nervios; hasta que al final, el pequeño oso consigue llegar a ella. De esta manera, sin necesitar mucho más, ni su aprobación ni felicitación, ha conseguido resolver el problema que tenía frente a él por sí mismo, con el apoyo referente de su madre.

## **Video 2: Heroica lucha de un bebé oso por escalar una montaña nevada**

Fuente: Estate un rato (Usuario) (2018). *Heroica lucha de un bebé oso por escalar una montaña nevada* [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/GzonNdi7\\_RU](https://youtu.be/GzonNdi7_RU).



## Unidad 3.4 Conformar un equipo y considerar lo macro y lo micro

Durante el presente curso se ha hecho constante referencia al intercambio entre entrenador y jugador. Además, hemos simplificado la diversidad de interacciones que pueden llegar a existir entre los diferentes componentes de una modalidad deportiva colectiva. De esta manera, se pretende remarcar la necesidad de individualizar el proceso y reforzar la idea de que nuestro rol se basa en relacionarnos con seres humanos deportistas y que tenemos la oportunidad de generar una gran influencia en el desarrollo personal y deportivo de estos.

No obstante, estas interacciones individualizadas tienen lugar en un contexto de equipo y, por lo tanto, parece una utopía pensar en ser eficientes y, al mismo tiempo, atender a las necesidades de cada uno de ellos. ¿Cómo se consigue combinar la organización de un colectivo a la vez que se da lugar a los comportamientos naturalizados del jugador y a las interacciones preferentes entre jugadores?

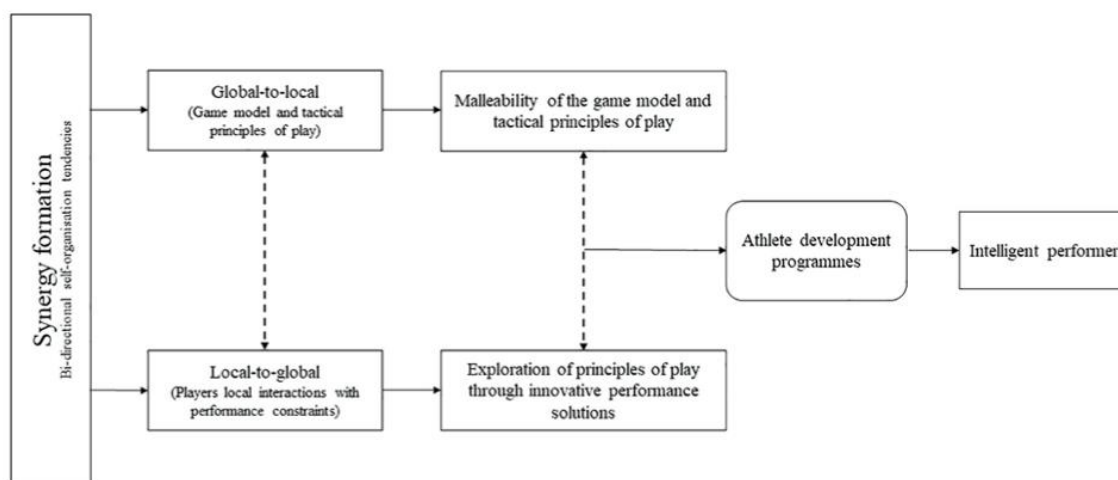
Siguiendo con este cambio de paradigma, Ribeiro, Davids, Araújo, Guilherme, Silva y Gargata (2019), señalan que los programas de entrenamiento han sido tradicionalmente dominados por diseños en los cuales se organizan las tendencias colectivas a través de un proceso macro-a-micro impuesto por el entrenador, dejando de lado la oportunidad de provocar la emergencia de organizaciones micro-a-macro que nacen de las interacciones espontáneas entre jugadores.

De nuevo, será a través de la minuciosa manipulación de constreñimientos, la manera en la cual “los entrenadores pueden ayudar a los componentes de un equipo a percibir unas posibilidades de acción compartidas (*shared affordances*) que están en relación con los comportamientos colectivos deseados” (Ribeiro et al., 2019, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02213/full>). Por lo tanto, aquí entra en juego la habilidad del entrenador para promover y gestionar unas tendencias de comportamiento flexible y adaptable por parte de los jugadores; partiendo, por un lado, de un marco de intenciones (macro o idea de juego), y, por otro, de un enfoque pedagógico que permita la exploración de nuevas soluciones, coherentes a los principios de juego propuestos y a las interacciones locales y efectivas desarrolladas (micro o comportamientos naturalizados).

Aquí conviene entender la importancia que adquiere el rol del entrenador, ya que este representa el enlace continuo entre las intenciones colectivas propuestas en la idea de juego y a las interacciones emergentes de los jugadores en el desarrollo de la práctica. Así, el intercambio entre el entrenador y el jugador no partirá desde una dimensión repleta de grados de libertad, sino que la información estará sujeta a un marco de referencia previamente – en el mejor de los casos – consensuado.



**Figura 9: Sinergias globales - locales en la conformación de un equipo**



Fuente: Ribeiro et al. (2019). Sinergias globales - locales en la conformación de un equipo, p. 6.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN
Synergy formation	Formación de sinergia
Bi-directional self-organization tendencies	Tendencias de auto organización bidireccional
Global-to-local	Global a local
(Game model and tactical principles of play)	(Modelo de juego y principios tácticos de juego)
Global-to-local	Global a local
(Players local interactions with performance constraints)	(Interacciones locales de los/las jugadores/as con restricciones de rendimiento)
Malleability of the game model and tactical principles of play	Maleabilidad del modelo de juego y principios tácticos de juego
Exploration of principles of play through innovative performance solutions	Exploración de los principios del juego a través de soluciones de rendimiento innovadoras
Athlete development programmes	Programas de desarrollo de deportistas
Intelligent performer	Intérprete inteligente

En conclusión, si lo que se pretende es conformar un equipo inteligente y adaptativo, el mayor reto que tendrá que afrontar el técnico es la creación de sinergias entre las intenciones colectivas y las propiedades individuales de cada jugador. Para este fin, será necesario desarrollar una sensibilidad por el proceso de aprendizaje y por la autonomía del jugador, además de construir un marco de referencia maleable a través del cual los



jugadores serán capaces de autorregularse y autoorganizarse bajo una misma idea que es compartida por todos.

## **Aprender a aprender**

En este módulo se ha hecho una referencia constante al proceso de aprendizaje del jugador sin llegar a concretar exactamente qué es el aprendizaje. De hecho, para poder definirlo, seguramente necesitamos, en primer lugar, cuestionarnos cuál es el verdadero fin de este proceso.

Por ejemplo, preguntas como ¿cuándo se considera que se ha asimilado un aprendizaje?, ¿en qué momento se deja de aprender?, o ¿es este un proceso finito y alcanzable que tenemos en todos los ámbitos?, nos pueden ayudar a reconsiderar la definición clásica de aprendizaje, normalmente relacionada con la adquisición de unas habilidades o conductas en particular que sirven para desempeñar una actividad.

A partir de toda la información compartida hasta ahora, nos parece más acertada la definición de Claxton (2001), quien considera que aprender: “es lo que hacemos cuando no sabemos qué hacer” (p. 137), dejando constancia de la necesidad de exploración y descubrimiento para poder aprender algo nuevo, además de tener en cuenta la continuidad de este proceso a lo largo de nuestras vidas. Además, señala la necesaria capacidad de adaptación que debemos mostrar frente a los cambios a los que estamos expuestos diariamente.

Esta apreciación también es válida para el ámbito que nos ocupa, aunque no se deba descartar que aquello que aprendemos en nuestra propia disciplina se pueda transferir positivamente a otras disciplinas o incluso a otros ámbitos. En nuestro caso, la multitud e infinidad de situaciones que nos encontramos, ya sean de juego o no, suponen una necesidad constante de adaptación y cambio de nuestros patrones de comportamiento. Lo cual nos permite ser cada vez más eficaces y eficientes en el entorno en que actuamos.

Se podría decir que, en nuestro intento de optimizar al jugador, es esencial fomentar que consigan “ser mejores a la hora de saber cuándo, cómo y qué hacer cuando no sepan qué hacer” (Claxton, 2001), o, dicho en otras palabras, a aprender a aprender. Por lo tanto, aprender una habilidad definida por la utilidad que esta tiene en un contexto en particular, será insuficiente si esto no le da nuevas herramientas para seguir relacionándose con los cambios que sufre el entorno. Aprender a aprender significa desarrollar habilidades y competencias que nos permiten volver a aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

Desde esta perspectiva, debemos reconocer que hacer de entrenadores se asemeja a dar un salto de fe, ya que realmente no llegamos a percibir qué fenómenos y cuándo se dan estos durante el proceso de aprendizaje, pero, aun así, tenemos la certeza y la creencia de que ejercemos un impacto directo en el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades



en los jugadores. Imaginemos por un instante que, en un periodo de tiempo de tres semanas, en las cuales se realizan tres entrenamientos y un partido por semana, se produjera un cierto aprendizaje o, a ojos del entrenador, una mejora en el equipo. Este proceso cronológico y lineal nos invitaría probablemente a considerar que, gracias a los entrenamientos que se han realizado y gracias a la aplicación de lo que se ha aprendido en ellos en el posterior partido, el equipo ha incrementado su nivel de competencia y experiencia.

No obstante, cabe plantearse el mismo supuesto y analizarlo desde otras perspectivas. ¿Podemos asegurar que este ha sido un proceso sumatorio en el cual, a medida que se han propuestos entornos de aprendizaje, se ha sido capaz de resolver un mayor número de problemas? ¿Si hubiéramos sustraído los entrenamientos que ha habido entre partidos, se hubiera llegado a un nivel similar de coordinación entre jugadores en el último de los partidos? ¿Y si los jugadores han aprendido a jugar mejor juntos por el tiempo que han pasado juntos fuera de los campos de entrenamiento y no por las tareas realizadas conjuntamente?

Desde nuestra visión, la única realidad existente es que, en una primera instancia, no podemos predecir qué deparará lo que nos planteamos, ni valorar, *a posteriori*, que aquello que ha sucedido ha tenido origen en lo que hemos propuesto. Es decir, todos los ejemplos comentados podrían estar simultáneamente influenciados y afectados a este proceso de aprendizaje; un proceso complejo, no lineal e inmensurable.

Por ello, nos parece imprescindible entender que, como entrenadores:

- 1) No podemos tener el control de todos los factores que tienen impacto sobre el jugador en su proceso de aprendizaje.
- 2) El jugador solo pasa un tiempo limitado con nosotros y en un momento puntual de su historia deportiva, y que, por esto mismo,
- 3) el jugador no llega a nosotros con una mochila vacía que hay que llenar, sino que esta, ya está repleta de experiencias y vivencias que debemos tener en consideración para contribuir en su viaje.

Por lo tanto, de acuerdo con Seymour Papert (1998), “todas las habilidades se volverán obsoletas excepto una, la capacidad para responder correctamente a situaciones que estén fuera del alcance de lo que se nos enseñó” (<http://pirun.ku.ac.th/~btun/papert/childpower.pdf>). Esto nos pone frente al inmenso reto de estimular en los jugadores, no solamente vivencias futbolísticas, sino la curiosidad, la autonomía y el pensamiento crítico, así como la capacidad de ir continuamente sobreponiéndose a los nuevos retos que les deparará tanto su carrera deportiva como la vida.



En este sentido, tenemos la oportunidad de compartir con ellos un valioso tiempo en el deporte que nos une, para dejar huella en su proceso de autoconformación como futbolistas. Aprovechémosla y no la dejemos escapar.



## Referencias

- Balagué, N., Pol, R., Torrents, C., Ric, A. y Hristovsk, R.** (2019). *On the Relatedness and Nestedness of Constraints*. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0178-z>.
- Barreiro, J. y Howard, R.** (2017). Incorporating unstructured free play into organized sports. *Strength and conditioning journal*, 39(2), 11-19.
- Cambridge Dictionary** (2020). *Exploración*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/exploracion>.
- Claxton, G.** (2001) *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Csikszentmihályi, M.** (1997) *Fluir, una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damunt, X. y Gerrero, I.** (2020). *El entrenamiento sistémico basado en las emociones: propuesta para la optimización del jugador en el fútbol formativo*. España: FDL.
- Dweck, C.** (2006) *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. Reino Unido: Robinson.
- Estate un rato** (Usuario) (2018). *Heroica lucha de un bebé oso por escalar una montaña nevada* [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/GzonNdi7\\_RU](https://youtu.be/GzonNdi7_RU).
- Lara-Bercial, S.** (2020). *What Playing Fortnite With My Kids Has Taught Me About Coaching*. Recuperado de <https://www.icoachkids.eu/what-playing-fortnite-with-my-kids-has-taught-me-about-coaching.html>.
- Luque, F.** (2014). *El fútbol en la calle y la pérdida de sus beneficios*. Recuperado de <https://futbolenpositivo.com/el-futbol-en-la-calle-y-la-perdida-de-sus-beneficios/>.
- Nandi Bushell** (Usuario). (2019) *Nirvana - In Bloom - Drum Cover* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Mlm0qws5kjE>
- Orth, D., van der Kamp, J., Memmert, D., y Savelsbergh, J.** (2017). *Creative Motor Actions As Emerging from Movement Variability*. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01903/full>.
- Orth, D., van der Kamp, J. y Button, C.** (2018) *Learning to be adaptive as a distributed process across the coach–athlete system: situating the coach in the constraints-led approach*. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2018.1557132>.
- Papert, S.** (1998). *Child power: Keys to the New Learning of the Digital Century*. Recuperado de <http://pirun.ku.ac.th/~btun/papert/childpower.pdf>.
- Ragan, T.** (2019). *Three Tools for Better Practice*. Recuperado de <https://thelearnerlab.com/tools-for-better-practice-how-to-jungle-tiger/#prettyPhoto>.



**Ribeiro, J., Davids, K., Araújo, D., Guilherme, J., Silva, P. y Gargata, J.** (2019). *Exploiting Bi-Directional Self-Organizing Tendencies in Team Sports: The Role of the Game Model and Tactical Principles of Play*. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02213>.

**Rober, M.** (2018). *The Super Mario Effect - Tricking Your Brain into Learning More* [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=9vJRopau0g0&ab\\_channel=TEDxTalks](https://www.youtube.com/watch?v=9vJRopau0g0&ab_channel=TEDxTalks).

**Sampaio, J.** (2019). *Organization and disorganization in training*, Formación interna organizada por el Área de Rendimiento del FC Barcelona. Archivo propio, inédito.

**Torrents, C., Balagué, N., Ric, Á. y Hristovski, R.** (2020). *The motor creativity paradox: Constraining to release degrees of freedom. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Advance online publication*. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/aca0000291>.

**Verheijen, R.** (2019). *Football Braining Experience*. Congreso Football Coach Evolution, Lisboa.

**Wulf, G. y Lewthwaite, R.** (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychon Bull Rev.*, 23(5),1382-1414. Doi: 10.3758/s13423-015-0999-9.

